



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898476
 RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: XII Número: 1 Artículo no.:20 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2024

TÍTULO: La representación social del concepto de competencia digital en niñas y niños de educación primaria.

AUTORES:

1. Lic. Martha Guadalupe Salazar Espinoza.
2. Dra. María Luisa Pereira Hernández.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar y categorizar las representaciones sociales del concepto de competencia digital en alumnos de Educación Primaria. Corresponde al enfoque cualitativo de alcance exploratorio y corte descriptivo, utilizando el método de estudio de caso, aplicando entrevistas, para identificar las particularidades de las respuestas y descripción de los dibujos. En los resultados, la representación de competencia se vincula al aspecto de competir y no de habilidad o destreza. Asimismo, la palabra digital, se mantiene ausente en 1° y 2°, mientras que en 3°, 4° 5° y 6° grado, se asocia con los videojuegos. Se enfatiza en la representación de competencia digital como aquello que les permita ser creativos, originales, críticos y dinámicos, para utilizarla de manera eficaz.

PALABRAS CLAVES: competencia digital, representaciones sociales, primaria, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TITLE: The social representation of digital competence in primary school girls and boys.

AUTHORS:

1. Bach. Martha Guadalupe Salazar Espinoza.
2. PhD. María Luisa Pereira Hernández.

ABSTRACT: This article aims to analyze and characterize the social representations of digital competence in Primary Education students. It corresponds to the qualitative approach of exploratory scope and descriptive cut, using the case study method, and applying interviews, to identify the particularities of the responses and description of the drawings. In the results, the representation of competition is linked to the aspect of competing and not to ability or skill. Likewise, the word digital remains absent in 1st and 2nd grades, while in 3rd, 4th, 5th, and 6th grades, it is associated with video games. Emphasis is placed on the representation of digital competence as allowing them to be creative, original, critical, and dynamic, to use it effectively.

KEY WORDS: digital competence, social representations, primary, Technology of the information and communication.

INTRODUCCIÓN.

Las diferentes expresiones de la tecnología en el contexto social emanan de una serie de conocimientos subyacentes a las experiencias de los individuos. Ante esa generalización, la tecnología, es acreedora a una representación social del conocimiento infantil, al tener cercanía e interacción frecuente con los diferentes dispositivos tecnológicos desde edades tempranas; no obstante, su competencia digital relacionada al autoaprendizaje es decreciente, no así para actividades de esparcimiento.

Este escenario se concreta con la aparición del virus SARS-CoV-2, suceso que llevó a optar por una nueva modalidad de trabajo y de acceso a la educación en el estudiantado. Muestra de ello son los datos que demuestra la Encuesta Nacional sobre el Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), donde se menciona que del total de la población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022, el 95.6% contó con celular inteligente, 77.5% con televisión inteligente, 50.9% con computadora y 22.7% con tableta. En cuanto al acceso a internet, el 72.1% de las viviendas contó con este servicio, demanda creciente debido a las condiciones de la pandemia y los requerimientos de educación a distancia.

En este panorama, la problemática central responde a la necesidad de iniciar la construcción del objeto de estudio referente a la representación social del concepto de competencia digital en estudiantes de educación primaria de una zona rural del municipio de Mocorito, Sinaloa. Al reconocer su cercanía con dispositivos tecnológicos, con ello, es indispensable adjuntar la definición del Diario Oficial de la Unión Europea (2006), sobre la competencia digital, mencionando lo siguiente: La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet (p. 6).

Ferrari (2013, citado en Sarango, 2021) conceptualiza el término competencia digital (CD) como la capacidad de dominar y utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en diversos contextos y aplicaciones, reconociendo a la CD como un derecho humano fundamental y otorgándole un significado más allá de las habilidades técnicas; además, abarca áreas amplias como: la gestión de información, la colaboración entre pares, la habilidad para comunicarse, el interés en compartir información, la creación de contenidos, una perspectiva ética y responsable, así como la evaluación y resolución de problemas.

Referente al concepto teórico de la palabra competencia digital, es contundente hacer una distinción entre: la construcción de las representaciones sociales del concepto en una evolución creciente para la consolidación del significado y la funcionalidad que esta tiene en su entorno social; es decir, en los niños, este concepto requiere un desarrollo gradual e individual a partir de la información abstracta de su entorno social. Según Delval (2007) el infante emplea los recursos mentales disponibles para elaborar interpretaciones, que a pesar de no ser coincidentes con las de los adultos, muestran una singularidad propia y una notable similitud entre niños de diferentes entornos sociales y países, contrariamente a las expectativas comunes.

En el infante emergen ideas precisas sobre el uso, conceptualización y representatividad del concepto “competencia digital”, de acuerdo con su contexto social y su realidad cotidiana; mismo que va construyendo, utilizando diversos elementos a su alcance y no son simplemente un reflejo de los adultos (Delval, 2014); por ello, el objetivo general de la investigación busca analizar y categorizar las representaciones sociales del infante de educación primaria en sus seis niveles constitutivos, en cuanto al concepto de competencia digital.

Es relevante abonar a este objeto de estudio, debido a la escasa cantidad de proyectos de investigación que analizan la perspectiva de estudiantes de educación primaria en contextos rurales, así como la delimitación de períodos en edades de los 6 a 11 años; además, los resultados aportarán indicadores descriptivos para categorizar el desarrollo cognitivo de los infantes según la zona geográfica donde se encuentra la institución educativa.

Al mismo tiempo, la información podrá servir para estructurar un orden cronológico de representaciones sociales desde las implicaciones del contexto social, identificar qué sabe de competencia digital y qué hace falta por aprender, con el fin de atender y fortalecer las etapas de progresión de los diferentes niveles de competencia digital: básico, intermedio o avanzado.

Representaciones Sociales.

Las implicaciones del medio social en el desarrollo de los infantes precisan ser diversas, en esa interacción se aprueban principios para la construcción del conocimiento desde edades tempranas, donde los agentes sociales juegan un papel preponderante mostrando paulatinamente los aspectos integradores de su propia realidad. Dentro de la colectividad en la que radica el desarrollo cognitivo del niño, según Delval (2014), el conocimiento tiene una naturaleza fundamentalmente social y no podría desarrollarse sin la influencia de la sociedad, el individuo necesita este contexto para su evolución. Aunque los aspectos sociales ya están definidos, es el individuo quien los reconoce y se adapta a ellos de manera particular.

El conocimiento no se adquiere simplemente copiando o mediante la transmisión verbal, es ante todo, una construcción activa y progresiva del individuo que se enriquece con los estímulos sociales; es decir, en lugar de asimilarlo de manera exacta, el individuo debe reconstruir el conocimiento (Delval, 2007). Incluso, les da un nuevo significado a los conceptos derivados de hechos sociales observados o experimentados en distintos contextos, al elaborar sus propias interpretaciones cognitivas sobre el funcionamiento social.

Las representaciones en niños y niñas reflejan sus ideas particulares sobre el mundo social y físico, clasificándolas según su comprensión sobre la realidad; es el individuo quien lleva a cabo esta construcción propia, el proceso de conocimiento, siendo esencial en la formación de sus estructuras y contenidos del psiquismo (Delval, 2014).

Delval (2007), siguiendo las ideas constructivistas de Piaget, explica cómo los niños construyen activamente su realidad a través de la interacción con su entorno, lo que les permite anticipar lo que sucederá en función de sus modelos mentales de desarrollo. La tecnología, para la sociedad, tiene un modelo social particular, pero presenta, en muchas de las ocasiones, un objetivo distinto del que la caracteriza.

En la construcción de las representaciones, resalta cómo los niños, a medida que se desarrollan, internalizan las normas y valores de su entorno social, lo que influye en su manera de percibir y responder a diversas situaciones; es decir, su comprensión de lo que es apropiado o inapropiado está moldeado por las normas y valores que han sido presentadas por los adultos, y la sociedad en general. Este proceso se lleva a cabo a través de la interacción, la observación y la experiencia directa (Delval, 2007); por ello, la construcción de las representaciones en los niños son variantes debido al contexto en el que se ubiquen.

Representaciones sociales infantiles.

Es un componente crucial comprender la interpretación del infante referente a las situaciones cotidianas, de las cuales obtiene experiencias para construir su propio conocimiento. Desde el momento del

nacimiento, el individuo entra en interacción con los demás, enfrentándose a regulaciones que estos le imponen, y a lo largo de este proceso, el individuo desarrolla reglas implícitas que reflejan el funcionamiento tanto de la naturaleza como de las personas (Delval, 2014).

Derivado de la aportación de Delval (2014) son determinantes dos posturas; la primera, destaca la capacidad innata de los niños para adaptarse y responder a las mediaciones y estímulos que les presenta su contexto sociocultural, desde el momento en el que nacen. La segunda, enfatiza que el conocimiento no es sólo un proceso individual, sino que también requiere del contexto colectivo y social en el que el individuo está inmerso.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a través de la interacción a partir de ese intercambio con otros miembros de la sociedad, y está influenciado por las representaciones mediáticas y sociales de los acontecimientos que lo llevan a remitirse a la construcción individual; en este caso, las emisiones de la tecnología en sus diferentes expresiones no quedan ajenas, ya que su uso es constante para el desarrollo de actividades cotidianas, académicas y laborales.

Aunque el niño pueda recibir la misma información que otros, cada individuo interpretará y organizará esa información de manera única y personal, basándose en sus propias experiencias, conocimientos previos y características individuales; por lo tanto, la construcción de las representaciones del mundo social no es simplemente una reproducción pasiva de la información recibida, sino un proceso activo en el que el niño elabora y da sentido a la información de acuerdo con su propia perspectiva y comprensión del mundo (Delval, 2014). En el proceso de construcción de las representaciones del mundo social es primordial percatarse sobre la distinción entre la información que el niño recibe y cómo la organiza en su mente y qué utilidad tiene la tecnología para la sociedad.

Cuando los niños se enfrentan a desafíos sociales, ya cuentan con representaciones mentales que les permiten visualizar cómo resolver el conflicto; sin embargo, estas representaciones no están completamente formadas y disponibles de manera estática. En su lugar, el niño combina diferentes

elementos que ha adquirido previamente para abordar la necesidad o el desafío que está experimentando en ese momento y así lograr su objetivo (Delval, 2007). Al combinar estos elementos de manera creativa y adaptativa, el niño puede desarrollar estrategias únicas para resolver los desafíos sociales que enfrenta en su entorno. Este proceso refleja la naturaleza dinámica y activa de la construcción de las representaciones mentales en el desarrollo infantil.

Desarrollo de las representaciones sociales infantiles.

La génesis del conocimiento social implica una compleja interacción entre el individuo y su entorno, donde las influencias de los adultos, los objetos físicos, el lenguaje y las normas sociales se entrelazan para dar forma a la comprensión y adaptación del individuo al mundo que lo rodea. Para Delval (2007), estudiar la génesis del conocimiento no sólo apunta a un problema de conocimientos escolares, sino en ver cómo un individuo se hace adulto en una sociedad y va adquiriendo la ideología de esta; de igual manera, cómo va entendiendo las instituciones sociales, las reglas del funcionamiento social, entre otras. Haciendo una analogía cotidiana, pasar horas en el celular, en plataformas digitales, redes sociales o juegos en línea, expresan una representación social, pues es algo que implícitamente se comunica a los infantes cuando estos observaban las conductas de los adultos.

El desarrollo de las representaciones depende en gran medida de las mediaciones emitidas por el contexto, y que pueden ser variantes o tener distintas nociones; para Delval (2014), la forma de percibir el mundo se fundamenta en la representación que tenemos de él, y esta representación sólo se vuelve explícita cuando se contrasta con otras formas de representación del mundo; es decir, la representación remite a un orden ascendente de desarrollo, y es característico de cada individuo.

De las inmediaciones contextuales, los infantes retoman concepciones, donde el núcleo familiar es contundente; el acceso al conocimiento y empleo de la competencia digital en los hogares, es un punto detonante en el proceso de la representación de ésta en los infantes, muestra de ello lo evoca el estudio

de Martínez-Piñeiro, Couñago y Barujel (2018), al destacar el distinto uso y significado de la tecnología en las familias, llegando a ocupar un lugar determinante según el status social.

La competencia digital como representación social.

La competencia digital en los infantes aporta una serie de generalizaciones, presumen explicaciones en base a lo que las niñas y los niños conocen sobre la tecnología, ya sea en su vida cotidiana o bien dentro de sus actividades académicas. En este apartado se presentan investigaciones que son el resultado de una revisión documental que alude al término de competencia digital en niños y adolescentes, las cuales fueron consultadas en Google Académico, Scielo y Redalyc.

Es necesario mencionar, que ante el escaso número de investigaciones encontradas sobre la representación de los infantes en la competencia digital, se optó por integrar aquellas que enfatizan y promovieron un análisis conceptual y teórico sobre las interpretaciones de las respuestas por parte de los alumnos en el contexto escolar como su propia realidad social.

En un primer acercamiento, es Ibarra y Llata (2010) quienes investigaron las competencias conceptuales de los niños nativos digitales en la sociedad actual, destacando cómo el uso de la tecnología ha impactado en sus procesos educativos y de ocio, modificando sus actitudes y perspectivas. Identificaron que estas nuevas generaciones están recreando un lenguaje virtual propio, diferente al materno, y prefieren un aprendizaje no estructurado facilitado por las computadoras y los videojuegos; al requerirse comprender mejor los efectos de los medios de comunicación en el desarrollo humano, reflexionar sobre cómo integrar estas tecnologías en los sistemas educativos para fomentar competencias mediáticas e informáticas en los niños.

En su estudio sobre la Competencia Digital en niños de 11 a 12 años al finalizar la Educación Primaria en varias comunidades de España, Gewerc, Fraga y Rodés (2017) emplearon una metodología cualitativa para comprender cómo el uso de la tecnología afecta los procesos de inclusión social. Descubrieron que la tecnología se usa principalmente para actividades de ocio como videojuegos y vídeos de YouTube,

con pocos intentos proactivos de participación en actividades en línea. El teléfono móvil se destacó como el dispositivo más popular, siendo considerado un símbolo de estatus social. Los investigadores concluyeron que la tecnología digital ha creado un nuevo ecosistema que influye significativamente en las interacciones culturales dentro de las familias.

Por otra parte, el estudio de León (2018) examinó el proceso de creación y difusión de videos en YouTube por parte de niños *youtubers* peruanos de 7 a 11 años, empleando un enfoque exploratorio y la etnografía digital. Se investigaron las competencias adquiridas en este proceso y su relación con los marcos de alfabetización digital; seleccionado a cuatro niños de Lima, pertenecientes a la clase media alta, que producían contenido en YouTube. El estudio expone que los niños de 7 a 11 años, con acceso a recursos tecnológicos, desarrollan habilidades al utilizar herramientas digitales para crear videos, incluyendo la edición para hacerlos más atractivos; no obstante, su percepción de la competencia digital se centra principalmente en el entretenimiento y la diversión.

DESARROLLO.

Metodología.

La presente investigación corresponde a un enfoque cualitativo de alcance exploratorio y corte descriptivo, utilizando el método de estudio de caso, aplicando entrevistas como técnica para la recolección de datos, con la finalidad de rescatar las particularidades centrales que caracterizan las respuestas de los alumnos de Educación Primaria en relación con la representación social de competencia digital.

Según Cotán (2016), la investigación cualitativa se distingue por su contexto natural donde ocurren las experiencias, donde residen las personas y se pueden observar las situaciones directamente. En este sentido, el investigador se enfoca en capturar todos los aspectos de las situaciones vividas por los participantes en su entorno natural.

El contacto práctico y las vivencias que experimentan los estudiantes al utilizar la competencia digital en sus actividades proporcionan un conjunto de patrones de análisis que ayudan a ilustrar la percepción sobre la utilidad de la tecnología (Gómez, 2006). Especificando las propiedades, características, acciones o aspectos relevantes en la representación social de competencia digital; asimismo, se señala el carácter descriptivo para reflexionar en las respuestas narradas y los dibujos realizados por los alumnos.

El método de estudio de caso ofrece la captura de una unidad de conceptos en el conjunto de variantes identificadas referentes a la competencia digital en las niñas y niños de educación primaria, donde Stake (1995) argumenta, que el verdadero propósito del estudio de casos es la comprensión detallada de uno particular, en lugar de buscar generalizaciones. Se centra en entender a fondo el caso en sí mismo, en lugar de compararlo con otros.

Dentro de este orden de ideas, la entrevista tiene como objetivo obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos (Massot, Dorio y Sabariego, 2004), delimitándola a la entrevista de tipo semiestructurada, que consiste en la elaboración de una guía de preguntas mediante las cuales se determina la información principal a obtener, teniendo como base las preguntas de investigación planteadas (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Con el fin de recolectar los datos necesarios ligados a las representaciones sociales de competencia digital que tienen los alumnos según el grado escolar correspondiente al nivel primaria.

Sujetos y escenario.

La investigación contó con la participación de 6 alumnos de Educación Primaria, intercalando el género (masculino y femenino), obteniendo un total de: tres niñas y tres niños, cada uno de un grado escolar. Sus edades oscilan en los siguientes rangos: 1° (6 años), 2° (7 años), 3° (8 años), 4° (9 años), 5° (11 años) y 6° (11 años). Esto con la intención de efectuar una revisión y diferenciación en la percepción de los infantes en los seis grados que integran el mapa curricular del nivel primaria, obteniendo 6 respuestas

distintas por medio de la entrevista semiestructurada sobre la representación social de competencia digital aunado al dibujo.

Los seis participantes son estudiantes regulares de la escuela primaria en una zona rural del municipio de Mocorito, Sinaloa. Comunidad de fácil acceso, que cuenta con los servicios básicos como el agua potable, la luz eléctrica, un centro de salud, cuatro tiendas comunitarias, un preescolar, una telesecundaria y la escuela primaria, antes mencionada. Es una Institución educativa multigrado, donde laboran tres docentes, teniendo cada una a su cargo dos grados escolares.

En infraestructura, se contemplan tres salones en uso constante para el desarrollo de las clases con área refrigerada, pintarrón, escritorio y silla para la docente, cortinas, biblioteca escolar y materiales didácticos de diversa índole. En el exterior, tiene explanada, techumbre, cerca perimetral que rodea completamente el terreno, dos baños funcionales, un centro de lavados para manos, una bodega, una cocina integral, por haber pertenecido al programa de escuela de tiempo completo. En infraestructura tecnológica, las docentes pueden utilizar solamente una computadora de escritorio e impresora.

Procedimiento.

Al trazar las fases en congruencia con el objetivo general de la investigación referente a las distintas representaciones sociales de competencia digital en infantes de 6 a 11 años, se componen por seis momentos centrales desarrollados gradualmente con acciones específicas que describen las actuaciones pertinentes.

El primer momento se consolida a partir del objeto de estudio identificado; en este caso, la representación infantil de la palabra competencia digital, seguido a la redacción del objetivo general, la pregunta de investigación y la justificación, para iniciar con la búsqueda e indagación en diversas bases de datos para seleccionar investigaciones relacionadas.

En el segundo momento, se reconoce el estudio de un marco conceptual y teórico sobre la construcción de las representaciones sociales en los infantes, y entre los principales autores figura Delval (2014) con

su artículo “la representación infantil del mundo social”, donde se rescatan aportaciones fundamentales para la consolidación del concepto, siendo estas un parteaguas para la comprensión de la construcción social del conocimiento infantil.

El tercer momento, consta de la elaboración de la entrevista para los infantes de educación primaria, considerando los seis grados escolares, estableciendo dos preguntas para dialogar, y en la tercera, se invita al alumno a realizar un dibujo alusivo a una situación representativa de la palabra competencia digital.

Al tener el instrumento terminado y validado, se acude a la institución educativa, presentando a la directora del centro escolar los objetivos de la investigación y la finalidad de la entrevista a los infantes, y así, recibir la autorización para realizar la aplicación.

En el cuarto momento, se procede por el recorrido de las tres aulas escolares, donde se les informa a las docentes, el diálogo previo con la directora del centro escolar. Al terminar de explicar los objetivos y el proceso de la entrevista, se menciona la siguiente consigna; los infantes serán elegidos al azar, pero debe de respetarse que la participación corresponde a tres niñas y tres niños, para analizar las variantes del género en la representación de competencia digital en los seis grados escolares. Haciendo la siguiente estructura: primaria baja (1° y 2°), debe ser una niña de primero y un niño de segundo, o viceversa, primaria media (3° y 4°) y primaria alta (5° y 6°) con la misma indicación.

El quinto momento, se desarrolla con la participación de los infantes, a cada uno se le hizo entrega de una hoja con las preguntas previamente impresas, para dar a conocer la dinámica de la actividad; se habla de su edad y nombre completo; cabe resaltar, que las preguntas en los primeros grados fueron guiadas por el entrevistador, creando un ambiente de confianza para rescatar todos los indicadores de la representación de competencia digital. Los grados superiores, aunque expusieron su forma de pensar, redactaron sus respuestas con la intención de capturar todas las nociones que tienen al respecto.

En el sexto momento, se comprende el análisis y reflexión de los resultados de la representación social de la competencia digital en los infantes, haciendo una comparación con las investigaciones seleccionadas, y las respuestas de las niñas y niños de 6 a 11 años de una escuela multigrado, localizada en una zona rural del municipio de Mocorito, Sinaloa. Para terminar con las conclusiones, se visualizan etapas variables en el desarrollo de la construcción de la representación social a partir de las producciones escritas y dibujos de los infantes.

Resultados.

La representación social de competencia digital.

Los infantes expresan respuestas con base a la cercanía social con algunos dispositivos tecnológicos; es decir, hacen alusión a las distintas actividades realizadas por medio de algunos recursos digitales, también lo vinculan con la elaboración de tareas escolares, pero este indicador en menor medida. En sí, la representación social de competencia digital en los infantes de 6 a 11 años inmersos en un contexto rural, convocan en un hecho de entretenimiento, distracción y diversión, retomando las emociones que experimentan al usarlos.

Dicho escenario es sustentado con la participación de seis alumnos de Educación Primaria, y para el cual, se ha decidido sistematizar los resultados de manera cronológica, retomando como características principales: grado escolar, edad, género, respuestas escritas y la descripción del dibujo (tabla 1).

Tabla 1. Representación social de competencia digital en alumnas y alumnos de Educación Primaria.

Grado escolar	Edad	Género	Respuestas escritas	Descripción del dibujo.
Primer grado	6 años	Femenino	¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>hacer trabajo de la escuela.</i> ¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>trabajando</i>	“Tres niños jugando una carrera”.
Segundo grado	7 años	Masculino	¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>correr para ganar</i>	“Tres niños jugando una carrera, marca una línea

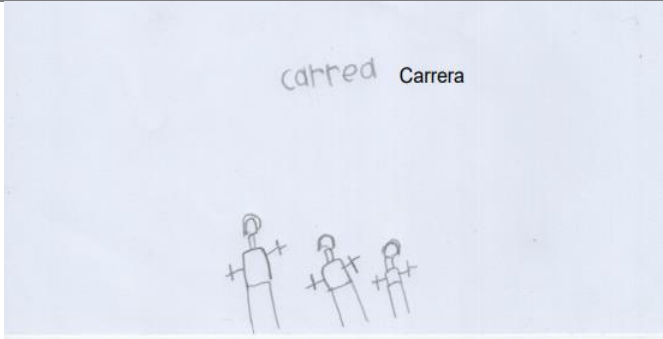

			¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>compartiendo</i>	para representar una meta”
Tercer grado	8 años	Femenino	¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>competir con un extraño</i> ¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>con mis amigos.</i>	“Pantalla de un celular, con dos personajes de su videojuego favorito”
Cuarto grado	9 años	Masculino	¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>Competir con otras personas.</i> ¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>con un celular.</i>	“Pantalla de un celular, con su personaje de su videojuego favorito”.
Quinto grado	11 años	Femenino	¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>competencia con algún celular, Tablet, computadora, etc.</i> ¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>al escribir, investigar y lecturas.</i>	“una niña y un niño con sus respectivos celulares, haciendo una competencia de investigación”.
Sexto grado	11 años	Masculino	¿Qué es para ti la competencia digital? R. <i>para mi es: competir con juegos, personas, máquinas.</i> ¿Cómo utilizas la competencia digital en tus actividades? R. <i>la utilizo cuando tengo tiempo y las utilizo mandando mensajes o compitiendo con jugadores de juegos.</i>	“un niño con un control de videojuegos en la mano y una niña con un celular frente a una computadora compitiendo”.

Fuente: Elaboración propia en base con las repuestas recolectadas en las entrevistas sobre la representación social de competencia digital.

En las representaciones sociales analizadas sobre competencia digital con los infantes, se identifican las siguientes categorizaciones: en los grados de 1° y 2° sólo reconocen la palabra “competencia”, constantemente la manifiestan como una carrera donde compites con alguien para ser ganador, aunque es visible la ausencia de la palabra “digital”, resultando ajeno a sus experiencias, aunque la utilizan para labores escolares.

Es a partir de los 11 años, que las respuestas proporcionadas muestran una variedad de percepciones sobre competencia digital, especialmente en cómo se define y se utiliza en las actividades diarias, la siguen identificando como competir, pero ahora es con un extraño mediante un dispositivo electrónico. Se observa en las respuestas de los participantes que mencionan "hacer trabajo de la escuela" y "trabajar"; no obstante, no reconocen la competencia digital como los conocimientos, destrezas y enfoques que facilitan un uso crítico, innovador y seguro de la tecnología; sin embargo, también se mencionan aspectos de competencia y juego, como "correr para ganar", "competir con un extraño", "competir con otras personas" y "competencia con algún celular, Tablet, computadora, etc.". Estas respuestas reflejan una percepción de la competencia digital como un medio para interactuar y competir con otros, ya sea en juegos o actividades en línea. Muestra de ello, es el dibujo donde ambos colocan a tres niños compitiendo, pero en el caso del niño de segundo grado, este considera pertinente dibujar una meta, al no ser una carrera sino existe una que marque el final (tabla 2).

Tabla 2. Pregunta 3. Dibuja una situación que para ti represente la competencia digital.

Representación en dibujo	
Alumna de primer grado	Alumno de segundo grado
 <p>La carrera es dibujada al límite de la hoja, porque la niña dice que; no podemos correr en el aire, ya que no existe una meta a donde llegar.</p>	 <p>La meta marca el final de la competencia</p>

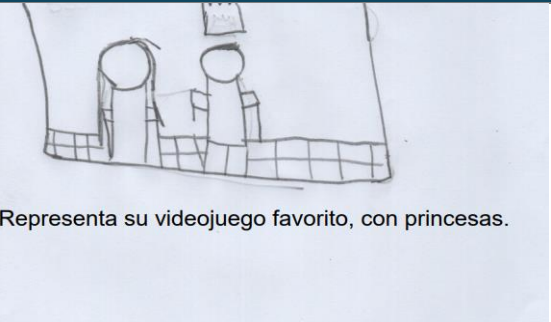
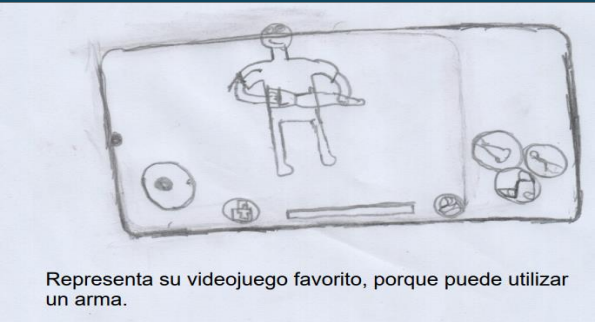
Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de la entrevista a los infantes de 6 a 7 años.

Para los grados de 3° y 4°, son tangibles y similares la palabra "digital", ya no se encuentra ausente; no obstante, los infantes establecen que la competencia digital es competir con un extraño o con otras

personas en los videojuegos de Internet y plantean que a través de la pantalla puedes comunicarte con los demás. Sus respuestas son concretas: con amigos o con un celular, misma representación en los dibujos, donde ambos dibujaron la pantalla de un celular con su videojuego favorito.

Es notorio, como la niña representa un juego de princesas y castillo; por el contrario, el niño se esfuerza por dibujar un juego donde el uso de un arma es constante, pues detalla reiteradamente que son los juegos que más le gustan (tabla 3).

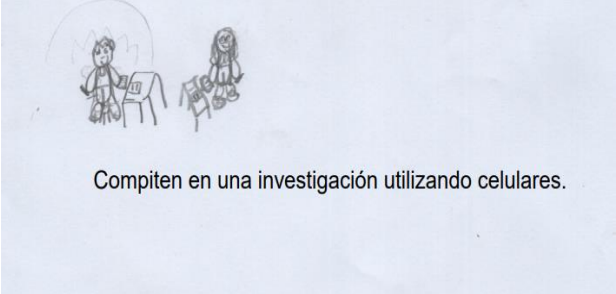
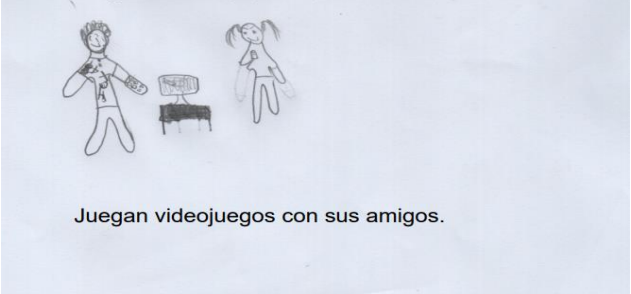
Tabla 3. Pregunta 3. Dibuja una situación que para ti represente la competencia digital.

Representación en dibujo	
Alumna de tercer grado	Alumno de cuarto grado
 <p>Representa su videojuego favorito, con princesas.</p>	 <p>Representa su videojuego favorito, porque puede utilizar un arma.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de la entrevista hecha a los infantes de 8 a 9 años.

En los grados de 5° y 6°, la representación retoma a los videojuegos, pero mencionan que también las utilizan para investigar, sin olvidar la palabra “competencia”. Sus respuestas se basan en la competencia con celulares, tabletas y personas. Una diferencia se hace evidente, entre la respuesta de la niña; ella las utiliza investigando, escribiendo y realizando lecturas; no obstante, para el niño utilizarlas es sólo enviar mensajes y competir con otros jugadores de juegos en línea (tabla 4).

Tabla 4. Pregunta 3. Dibuja una situación que para ti represente la competencia digital.

Representación en dibujo	
Alumna de quinto grado	Alumno de sexto grado
 <p>Compiten en una investigación utilizando celulares.</p>	 <p>Juegan videojuegos con sus amigos.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de la entrevista hecha a los infantes de 11 años.

En los grados de 5° y 6°, las representaciones de los niños son mayormente complejas, su capacidad de articular una actividad referente al concepto de competencia digital, logra establecer una serie de característica; para ellos es saber utilizar dispositivos tecnológicos; sin embargo, el desarrollo de un juicio crítico se observa de manera minoritaria, al momento de indagar en distintos sitios web o la descarga de aplicaciones, pues sus concepciones aluden sólo a juegos interactivos; en esta cuestión, es relevante retomar las implicaciones directas de las mediaciones de contexto social rural que les rodea.

En este margen, las implicaciones del contexto son plausibles en la totalidad de las respuestas de los infantes, cada uno expone un acontecimiento que realiza cotidianamente, exterioriza la forma en el cómo los adultos les comunican las acciones que ejecutan a través de estos dispositivos tecnológicos; es decir, la funcionalidad de la tecnología adquiere otros fines, los matices sociales obedecen a conductas ajenas al desarrollo de un proceso creativo, crítico y analítico; por lo tanto, las respuestas acentúan indicadores sociales caracterizados por las edades de los infantes, así como el desarrollo de su autonomía en el caso de los grados superiores, como la heteronomía en los inferiores.

Discusión.

En la construcción de la representación social del conocimiento infantil, las mediaciones del contexto influyen en el desarrollo cognitivo de los infantes. La competencia digital se hace diferenciar por el cómo las niñas y niños comprenden su uso en sus actividades diarias a partir de competir y divertirse, categorizado dos aspectos: Un primer aspecto, está ligado al hecho de competir con alguien, pero se requiere de un trabajo constante para poder ganar una carrera (1° y 2°), y en un segundo aspecto, se incluyen los dispositivos móviles, plataformas digitales, juegos en línea y aplicaciones que les permiten competir con otras personas o simplemente divertirse (3°, 4°, 5° y 6°).

En los resultados, es a partir de 3° grado de primaria, donde es notoria la presencia de videojuegos, los alumnos comprenden que la competencia digital se relaciona con saber jugar en línea con sus amigos u otras personas, dato congruente con los resultados de los casos investigados por Gewerc, Fraga y Rodés (2017), quienes enfatizan sobre el uso de la tecnología, donde la mayoría la asocian a actividades orientadas al ocio en videojuegos y videos de YouTube, por diversos dispositivos móviles como tabletas, ordenadores o videoconsolas; no obstante, las edades en su estudio se precisan entre los 11 y 12 años, mientras que en este estudio se reconoce que inicia desde los 8 años de edad.

En el rango de 8 a 11 años, los niños repiten conductas al especificar que la competencia digital es competir con su dispositivo en línea con un extraño. En este sentido, Ibarra y Llata (2010) los denomina nativos digitales, pues es una generación que vive los impactos de las interacciones con los medios interactivos como el internet y las pantallas. A diferencia de este estudio, la alumna participante de 5° no considera a los videojuegos como esenciales; sin embargo, menciona la ventaja de poder investigar y leer, lenguaje que tiene un acercamiento con la definición emitida por el del Diario Oficial de la Unión Europea (2006), al tener nociones de un uso seguro y crítico de las tecnologías.

Las experiencias cotidianas con los dispositivos tecnológicos de los infantes, se reitera con los resultados de León (2018) en la evidencia entre la distancia que tiene los niños de 1° y 2°, a los grados superiores

cuando habla de una experiencia y sensibilidad diferentes, vividas dentro de una cultura contemporánea; es decir, la cercanía con las pantallas y juegos interactivos aproxima a los alumnos a dar una respuesta en correlación a las actividades que hacen cotidianamente. De acuerdo con el estudio de Iglesias, Martín y Hernández (2023), el tener acceso a ellas no asegura que el usuario sepa utilizarlas, puesto que en sus prácticas visualizan solo utilizarlas de distracción y diversión.

Entonces, los niños de un contexto rural entre las edades de 6 y 7 años comprenden que la competencia se caracteriza por un esfuerzo físico, palabras como “trabajar” y “compartiendo” acentúan una hipótesis de este estudio; los niños pueden tener cercanía con las funciones de los dispositivos móviles, pero al compartir su opinión, competencia es trabajar para lograr algo.

La competencia digital, así como lo señala Sánchez-Vera (2021), puede iniciar a trabajarse a partir de la educación infantil, desarrollando aspectos conexos con el conocimiento de aplicaciones informáticas, el desarrollo de la curiosidad, motivación por las TIC, utilizando recursos tecnológicos para resolver problemas y comunicarse; es decir, ofrecer al niño desde edades tempranas, la finalidad con la que estos dispositivos con acceso a internet se utilizan en las actividades cotidianas. Para lo que Ramírez et al. (2021) proponen un instrumento para evaluar las habilidades digitales de alumnos de educación infantil (3 a 6 años), partiendo de las prácticas de las aulas, al valorar los niveles de autonomía adquiridos.

A su vez, Iglesias, Martín y Hernández (2023) sostienen, que los niños no adquieren habilidades digitales de forma automática por haber nacido en una era digital; más bien, necesitan una formación adecuada para desarrollar estas habilidades; por otra parte, proponen una estrategia que consiste en reforzar la representación de la competencia digital como algo que les permite ser creativos, originales, críticos y dinámicos, lo que implica una reinterpretación de cómo utilizar estas habilidades de manera efectiva, coincidiendo con los resultados del estudio sobre la ausencia de la enseñanza de la tecnología en los primeros grados de primaria, al carecer de una formación adecuada en relación con el concepto mismo, dejando a la deriva el propósito del uso de diversos dispositivos tecnológicos; por lo tanto, es necesario

comunicar de manera clara y asertiva la finalidad, y la utilidad de las habilidades digitales en los niños desde una edad temprana.

CONCLUSIONES.

La representación social de la competencia digital entre los infantes de 6 a 11 años, particularmente en un contexto rural, revela que esta se percibe mayormente como una actividad de entretenimiento, distracción y diversión. A través de entrevistas y dibujos realizados por los alumnos de educación primaria, se identifican distintas categorizaciones en sus respuestas.

En los primeros grados (1° y 2°), los niños asociaron la competencia con una carrera para ganar, aunque la palabra "digital" parecía lejana a sus experiencias cotidianas, mencionaron utilizar la competencia digital "trabajando" y "compartiendo".

A partir del tercer grado, la competencia digital se vinculó principalmente con los videojuegos y la interacción en línea, como competir con amigos o extraños en juegos en línea; además, se reconoció la utilidad de los dispositivos móviles para comunicarse y competir.

En los grados superiores (5° y 6°), los niños ampliaron su percepción de la competencia digital, reconociendo su uso para investigar, leer y realizar tareas escolares, además de competir en juegos en línea; sin embargo, la mayoría de las respuestas aún se centraron en el aspecto lúdico de la tecnología.

Los hallazgos reflejan la influencia del contexto social y las experiencias individuales en la construcción de la representación de la competencia digital en los niños. Aunque existe una minoritaria comprensión de su uso en actividades académicas a lo largo de su formación en Educación Primaria, es palpable la persistencia a la asociación con el entretenimiento y la competencia en línea.

Los estudios previos en competencia digital entre niños han centrado su atención en áreas urbanas o en contextos más desarrollados, dejando un vacío en la comprensión de cómo los niños en entornos rurales perciben y utilizan la tecnología; además, muchos de estos estudios no han explorado en profundidad

las percepciones y representaciones de los niños sobre la competencia digital, ya que se centran en el uso de la tecnología y sus efectos.

Aborda estas deficiencias al investigar específicamente la representación social de la competencia digital en niños de entre 6 a 11 años en un contexto rural, por medio de entrevistas y análisis de dibujos, examina las percepciones de los niños sobre la competencia digital y cómo la conceptualizan en su vida cotidiana. A pesar de los aportes significativos de este estudio, es fundamental reconocer algunas limitaciones y áreas que podrían ser exploradas en futuras investigaciones. En primer lugar, la muestra utilizada en este estudio podría no ser completamente representativa de todos los niños en contextos rurales, por lo que ampliarla y considerar diferentes comunidades rurales podría proporcionar una comprensión más completa de las concepciones de los niños sobre competencia digital; por ende, es favorable explorar cómo las percepciones y representaciones de la competencia digital evolucionan a lo largo de la adolescencia y la juventud, ya que este estudio se centró únicamente en niños de 6 a 11 años. Al mismo tiempo, el profundizar en las influencias culturales específicas que podrían tener efectos en las percepciones de los niños sobre la competencia digital en entornos rurales podría enriquecer una amplia comprensión del tema.

El aporte del trabajo actual radica en su capacidad para llenar este vacío en la literatura al proporcionar una comprensión más profunda y contextualizada de cómo los niños en áreas rurales perciben y utilizan la tecnología. Al identificar las percepciones implícitas de los niños sobre la competencia digital, este estudio ofrece información valiosa para el diseño de programas educativos y políticas que aborden las necesidades y experiencias de los niños en entornos rurales en relación con la tecnología y competencia digital. En resumen, se contribuye a ampliar nuestro conocimiento sobre la competencia digital infantil al centrarse en un contexto subrepresentado y al proporcionar una visión más detallada de las percepciones y representaciones de los niños sobre este tema.

Para futuras investigaciones, se sugiere una serie de directrices que podrían profundizar nuestra comprensión de competencia digital en entornos rurales y orientar el diseño de intervenciones y políticas más efectivas. Primero, se propone llevar a cabo estudios longitudinales que permitan seguir el desarrollo de las percepciones y prácticas de competencia digital en los niños desde la infancia hasta la adolescencia y la juventud. Esta perspectiva temporal brindaría una visión más completa de cómo evolucionan estas habilidades con el tiempo y las experiencias.

Conjuntamente, se plantean realizar investigaciones comparativas entre contextos rurales y urbanos para identificar diferencias significativas, necesidades específicas en cada entorno, y contrastar las variantes del género en su influencia para la recolección de respuestas; así como integrar enfoques interdisciplinarios que abarquen áreas como la psicología del desarrollo, la sociología y la tecnología; del mismo modo, sería fundamental comprender y categorizar las implicaciones de las influencias que moldean la competencia digital en los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa, 19, 33-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815704>
2. Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. Educar em Revista, 30, 45-64. Universidade Federal do Paraná. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013356004.pdf>
3. Delval, J. (2014). La representación infantil del mundo social. Infancia y Aprendizaje, 4(4), 35-67. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821836>
4. Diario Oficial de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. DOUE. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>

5. Gewerc, A., Fraga, F. y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la competencia digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 171-186.
https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/119480/1/13_Ni%C3%b1os%20y%20adolescentes%20frente%20a%20la%20competencia%20digital.pdf
6. Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.
<https://acortar.link/uTMre8>
7. Ibarra, L. A. y Llata, G.D. (2010). Niños nativos digitales en la sociedad del conocimiento: acercamientos conceptuales a sus competencias. *Razón y palabra*, (72), 1-25.
<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514906028.pdf>
8. Iglesias, R.A., Martín, G. Y. y Hernández, M. A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*. 41(1), 33-50.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/520091/336281>
9. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_nota_tecnica.pdf
10. León, L. (2018). Niños youtubers y el proceso de creación de videos: evidencia de competencias transmedia en acción. *Comunicación y sociedad* (33), 115-137.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-252X2018000300115&script=sci_arttext
11. Martínez-Piñeiro, E., Couñago, E. V. y Barujel, A. G. (2018). El papel de la familia en la construcción de la competencia digital. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información* (28), 1-13. <https://scielo.pt/pdf/rist/n28/n28a02.pdf>

12. Massot, L. I., Dorio, A. I. y Sabariego, P. M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra R. (Ed. 1), Metodología de la investigación educativa (pp. 329- 366). Editorial La Muralla. <https://acortar.link/ixbAkS>
13. Ramírez, O. E., Cañedo, H. I., Orgaz, B. B. y Martín, D. J. (2021). Evaluar competencias digitales en Educación Infantil desde las prácticas de aula. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 61, 37-69. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.85580>
14. Sánchez-Vera, M. (2021). El desarrollo de la Competencia Digital en el alumnado de Educación Infantil. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa (76), 126-142. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2081/845>
15. Sarango, C. (2021). Competencia digital docente como distribución a estimular procesos de Innovación educativa [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Tesis-VERSIOi%CC%80N%20FINAL-240921.pdf>
16. Stake, R. E. (1995). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata. https://archive.org/details/STAKE_201812

BIBLIOGRAFÍA.

1. Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital 330 Competency in Europe. <https://doi.org/10.2788/52966>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Martha Guadalupe Salazar Espinoza.** Licenciada en Educación Primaria y se desempeña como docente en la escuela primaria “José María Morelos y Pavón” en Culiacán, Sinaloa. Actualmente es alumna de la Maestría en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. México. Se adjunta el correo electrónico: marthaespinoza1395@gmail.com

2. **María Luisa Pereira Hernández.** Doctora en Desarrollo Humano por el Instituto de Desarrollo Humano e Investigación. Actualmente, se desempeña como docente investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en México, adjunta a la Licenciatura de Pedagogía. Es candidata al SNI y puede ser contactada a través de su correo electrónico: pereirahdz@hotmail.com

RECIBIDO: 4 de mayo del 2024.

APROBADO: 30 de mayo del 2024.